



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

¿CÓMO HACER ATRACTIVA LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA AQUELLOS ALUMNOS DESMOTIVADOS?

*HOW TO MAKE PHYSICAL EDUCATION ATTRACTIVE TO
UNMOTIVATED STUDENT?*

Autor

FERNANDO VEA-MURGUÍA BERGES

Director

EDUARDO GENERELO LANASPA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA

EDUCACIÓN, HUESCA 2019

Índice

0. Resumen.....	2
0. Abstract.....	2
1. Introducción.....	3
2. Justificación.....	4
3. Marco teórico.....	6
3.1 Motivación.....	6
3.2 ¿Es importante tener alumnos motivados en Educación Física?	9
3.3 Educación Emocional.....	11
3.4 Incompetencia motriz aprendida	12
4. Relación con las diferentes asignaturas del Máster.....	16
4.1 Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física.	16
4.2 Prácticum II	17
4.3 Diseño curricular de Educación Física.	18
4.4 Prácticum III	19
4.5 Prevención y resolución de conflictos	19
5. Supuestos casos prácticos	20
5.1 Caso 1- Raúl (Fuerzas motivacionales).....	20
5.2 Caso 2- Sara (Clima motivacional).....	21
5.3 Caso 3- Mario (Competencia motriz).....	22
5.4 Caso- Rebeca (Educación emocional)	23
6. Valoraciones finales.....	24
7. Bibliografía	26

0. Resumen

La motivación en Educación Física es fundamental para conseguir que los alumnos adquieran hábitos de vida activa y saludables al finalizar la etapa escolar. Para conseguir la motivación de los adolescentes, es importante que tengan un sentimiento de competencia positivo, para ello, el docente de Educación Física puede usar una serie de estrategias que fomentan este sentimiento de competencia y por tanto la motivación intrínseca hacia la asignatura. La bibliografía muestra como dando autonomía a los adolescentes, trabajando el feedback positivo, aportando herramientas a los alumnos para que sean conscientes de las emociones, orientando las sesiones hacia la tarea, etc. Se consigue generar interés y por lo tanto que la motivación intrínseca se vea aumentada. Si, por el contrario, el docente de educación física genera desinterés o un sentimiento de competencia negativo, el cual, podría llevar a la incompetencia aprendida si se acompaña del continuo feedback negativo o vacío. Llevará al alumno al aburrimiento y por lo tanto a la desmotivación.

Palabras clave: Motivación, estrategias de motivación, incompetencia aprendida, Educación Física.

0. Abstract

Motivation in Physical Education is fundamental to ensure that students acquire active and healthy lifestyles at the end of the school year. To achieve the motivation of adolescents, it is important that they have a feeling of positive competence, for this, the Physical Education teacher can use a some strategies that promote this feeling of competence and therefore the intrinsic motivation towards the subject. The bibliography shows how giving autonomy to adolescents, working with positive feedback, providing tools for students to be aware of emotions, orienting the sessions towards the task, etc. Interest is generated and therefore the intrinsic motivation is increased. If, on the other hand, the physical education teacher generates disinterest or a feeling of negative competence, which could lead to learned incompetence if accompanied by continuous negative or empty feedback. It will lead the student to boredom and therefore to demotivation.

Key words: Motivation, motivation strategies, learned incompetence, Physical Education.

1. Introducción

El presente documento muestra el trabajo de fin de master (TFM) con el que se busca recopilar los aprendizajes y competencias adquiridas durante la realización del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Educación Física llevado a cabo durante en el curso académico 2018-2019, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del campus de Huesca, perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

El trabajo atiende a las bases de la modalidad A, la cual consiste en la realización de una memoria que aglutine los conocimientos adquiridos durante la realización del Máster. Así como un análisis crítico que integre el tema principal del TFM, ¿Cómo hacer atractiva la Educación Física a aquellos alumnos desmotivados?, con los saberes de las diferentes asignaturas cursadas para finalizar con una serie de posibles casos prácticos a través de los cuales se pretende aclarar aquellos conceptos teóricos expuestos a lo largo del presente trabajo. Debo apuntar que dichos casos no se encuentran relacionados de forma directa con mis prácticas, pero sí que podrían ser supuestos con los que un docente se podría encontrar a lo largo de su etapa profesional.

Me gustaría aprovechar este apartado para agradecer al Colegio de Zaragoza donde he realizado las asignaturas Practicum II y Prácticum III todas las facilidades que mostraron en todo momento para el desarrollo de las mismas, de la misma manera me gustaría mencionar a los docentes de Educación Física que me hicieron sentir como uno más, ayudándome en todo lo que iba necesitando a lo largo del periodo de prácticas y enseñándome recursos prácticos que solo se pueden vivenciar en este contexto determinado. Por último, quería dar las gracias a Eduardo Generelo Lanaspá, director del presente trabajo como de los Practicum II y III por su ayuda y guiado para la elaboración de los mismos.

La elección del tema surgió durante el periodo de mis prácticas realizadas en el Colegio Santa María del Pilar de Zaragoza al notar que varios grupos de adolescentes tenían una desmotivación general por cualquier tipo de actividad propuesta por los profesores del centro, notándose notablemente en las sesiones de Educación Física.

Al observar esta chocante actitud para un futuro profesor de Educación Física, comprendí que podría ser interesante profundizar en el tema apoyándome en los diferentes estudios realizados y en los conocimientos ofrecidos por las diferentes asignaturas, así como buscar posibles métodos de actuación para conseguir hacer las distintas actividades de Educación Física más atractivas para los adolescentes desmotivados.

Por otra parte, he de decir que el presente documento ha sido redactado haciendo uso del genérico del castellano según la Real Academia Española, RAE, (2018) y se han seguido las normas APA 6ª edición para realizar el correspondiente análisis bibliográfico en la elaboración de la memoria.

2. Justificación

A lo largo del presente apartado, justifico el tema escogido para la realización de este trabajo, mostrando y describiendo distintos artículos o publicaciones de ciertos autores e investigadores del área de la educación en el ámbito de la Educación Física.

No cabe duda que en la actualidad la práctica de actividad física diaria produce grandes beneficios para la salud física como mental. Tanto es así, que la Organización Mundial de la Salud, OMS (2010) recomienda que los niños entre los 5 y los 17 años realicen algún tipo de actividad de intensidad moderada o vigorosa por un tiempo de unos 60 minutos al día.

Bien es cierto que, en nuestros días, los niveles de actividad en los adolescentes descienden de forma notable y en torno al 80% de los adolescentes no realizan la actividad física suficiente para su edad (Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas, López-Liria, & Álvarez, 2019). En la misma línea, Pratt, Norris, Lobelo, Roux y Wang (2014) evidencian una preocupante inactividad física de los adolescentes debido principalmente a las conductas sedentarias. Es por ello que, desde las clases de Educación Física, los docentes debemos

“enganchar” a los adolescentes a una práctica habitual de actividad, y para ello es, bajo mi punto de vista, una obligación conseguir que vean el sentido y disfruten en las clases de Educación Física. Si esto se consigue, será más fácil que adquieran dichos hábitos al terminar la etapa escolar.

En las practicas del Máster que realicé en un Colegio de Zaragoza, pude ver como existía un amplio porcentaje de alumnos desmotivados en la asignatura de Educación Física. Dichos alumnos no tenían necesariamente conductas disruptivas, simplemente realizaban las distintas actividades con desgana, o directamente se sentaban y no las realizaban sin importarles las consecuencias académicas que esto suponía. Un dato curioso es que muchos de estos alumnos sí que practican actividad fuera del centro escolar pero las clases no les motivan.

Al ver este caso de desmotivación en varios alumnos y apoyándome en los distintos artículos científicos que sostienen que esta etapa es determinante para la consolidación de hábitos de actividad física en el futuro (Caspersen, Pereira y Curran, 2000; Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007; Van Mechelen, Twisk, Post, Snel y Kemper, 2000) , pensé que sería interesante profundizar en el tema para poder entender porque estos alumnos muestran esta actitud hacia la asignatura y ver cómo se puede conseguir que estos adolescentes se interesen y se vean motivados con la Educación Física escolar volviéndola una actividad atractiva para ellos.

3. Marco teórico

En este apartado se procede a detallar las bases teóricas del trabajo, teniendo como referencia el tema central del mismo: ¿Cómo hacer atractiva la actividad física a los alumnos desmotivados?

3.1 Motivación

La motivación puede definirse como “el constructo hipotético que describe las fuerzas internas y/o externas que producen la iniciativa, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento y puede conducir a importantes consecuencias de al menos tres tipos: afectivas, cognitivas y conductuales” (Vallerand, 2007).

Según Vallerand y Rousseau (2001) cuando dichas fuerzas sean internas, se le denominará motivación intrínseca en la cual el alumno disfrutará aprendiendo y vivenciando las diferentes sesiones. Si, por el contrario, las fuerzas que producen la iniciativa son externas, hablaremos de motivación extrínseca, esta se encuentra dividida en:

- ✚ Regulación externa (el estudiante participa en las clases porque tiene que hacerlo y negarse le supondría un castigo)
- ✚ Regulación introyectada (el alumno que participa activamente en la clase ya que de lo contrario se sentiría culpable y mal consigo mismo)
- ✚ Regulación identificada (el alumno realiza las distintas actividades puesto que conoce la importancia de la Educación Física y los beneficios que podría obtener de ella).
- ✚ Regulación integrada (en ella se mezclan diferentes identificaciones con los valores y formas de concebir el mundo de la persona)

Cuando esas fuerzas no son lo suficientemente fuertes como para crear iniciativa aparece la desmotivación.

Así mismo, cuando hablamos de motivación debemos tener en cuenta el entorno y el contexto que rodea la actividad, este factor se denomina clima motivacional que según Ames (1992) está definido como un “conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso.”



En este sentido, es el profesor de Educación Física quien posee un papel importante en la creación del clima motivador de clase transmitiendo dos tipos predominantes de climas motivacionales: un clima motivador ego en el cual el estudiante demuestre mayor habilidad que los compañeros y un clima motivador tarea cuyo objetivo principal es la superación y esfuerzo personal (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011).

Por lo tanto, cuando el profesor pretenda crear un clima motivacional orientado a la tarea, este se relacionará con la concesión de mayor importancia a aspectos de la sesión que contribuyen a mejorar la percepción de autonomía, competencia e interrelación de sus alumnos. Por otro lado, si la intención del docente es la de orientar la motivación hacia el ego, empleará estrategias como la concesión de una menor importancia a aspectos del docente que contribuyen a mejorar la percepción de autonomía de los adolescentes y de mayor importancia a aspectos de la clase que contribuyen positivamente a la percepción de interrelación por éstos. (Guzmán y García-Ferriol, 2002)

Pero no solo puede influir en el clima motivacional el docente, también pueden hacerlo los propios alumnos, padres, compañeros, amigos y medios de comunicación entre otros (Moreno-Murcia, Álvarez, Oliveira, Pérez, & Gimeno, 2013). De esta manera, siguiendo la teoría de metas/logro, según Nicholls (1989), las personas actúan en los entornos de logro con la motivación de mostrar su competencia, para ello, se apoyarán en la percepción de éxito la cual va a depender del criterio que se haya empleado para definir dicho éxito. La adopción de un criterio ego o un criterio tarea dará lugar a unas consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales, ya que se encuentra determinada por características personales (orientación disposicional), aspectos sociales y situacionales (clima motivacional).

Si el alumno es capaz de mostrar su competencia, se sentirá mejor consigo mismo, esto producirá un aumento de la motivación intrínseca y por lo tanto un aumento de su interés por continuar la práctica de dicha actividad.

El clima tarea influye en el aumento de la motivación intrínseca y a su vez potencia las 3 necesidades psicológicas básicas definidas por Deci y Ryan (2000):

-  Autonomía
-  Percepción de competencia

Aquellos alumnos en los que se perciba motivación autodeterminada tienden a conceder importancia a la Educación Física. Por tanto, la creación de un clima que promueva a la tarea por parte del profesor favorecerá que los adolescentes alcancen con éxito los diferentes objetivos curriculares, de todos ellos se destaca el que habla de conocer y valorar los efectos beneficiosos que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, puesto que una valoración positiva de la asignatura por parte del alumnado ayudará a la adquisición de hábitos saludables (Moreno-Murcia, Álvarez, Oliveira, Pérez, & Gimeno, 2013).

De todo lo anterior, y como conclusión, se podría decir que la motivación genera un interés promovido por unas fuerzas que pueden ser internas o externas. Si dichas fuerzas son internas se genera motivación intrínseca mientras que si son externas se generará motivación extrínseca, si por algún motivo las fuerzas no son lo suficientemente contundentes como para generar interés, aparece el concepto denominado como desmotivación. Por otro lado, la motivación dependerá también de los agentes motivadores (padres, familia, profesores, amigos, compañeros, el propio adolescente...) (Serra, Zaragoza, & Generelo, 2014) los cuales, apoyándose en otros factores como el entorno, crean el clima motivacional el cual, según el objetivo pautado, podrá ser orientado hacia el ego o hacia la tarea. Cuando el adolescente sea capaz de conseguir dicho objetivo, se generará un sentimiento de competencia positivo, y lo más frecuente es que su motivación intrínseca se vea aumentada lo que fomentará la continuidad del alumno en la actividad física. Si por el contrario el alumno no es capaz de conseguir su objetivo marcado por el clima motivacional, se creará un sentimiento de competencia negativo y este producirá desmotivación y por lo tanto desinterés por la actividad física pudiendo llegar al peor de los casos, abandono total de la práctica de actividad física.

3.2 ¿Es importante tener alumnos motivados en Educación Física?

Durante la adolescencia se presentan multitud de cambios personales, hormonales, sociales... convirtiéndose de este modo en una etapa algo confusa para el adolescente. Es en esta etapa cuando los jóvenes pueden comprometerse y consolidar la actividad física como hábito, o por el contrario abandonar la vida activa y abrazar un estilo de vida más sedentario (Moreno, Parra & González-Cutre, 2008).

Para conseguir ese pretendido afianzamiento en los hábitos de vida activa y saludable será de gran ayuda la motivación de los adolescentes en las sesiones de Educación Física, considerando que los alumnos con mayores niveles de motivación en las clases de Educación Física serán aquellos que presenten un mayor interés por la práctica de actividad física fuera del contexto escolar y sigan con dichos hábitos cuando su etapa escolar finalice (Cecchini, Fernández-Losa, González González de Mesa & Cecchini, 2013).

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, tendrán un papel fundamental las experiencias positivas en las diferentes sesiones de Educación Física de cara al compromiso de los alumnos con los diferentes hábitos de vida activa y saludable (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno & Valencia-Peris, 2012). Si además de tener en cuenta las experiencias previas, se observa la motivación desde la teoría de la autodeterminación, podemos ver como tener una motivación intrínseca en la práctica de las diferentes sesiones de Educación Física, se relaciona con una mayor adherencia a la práctica de actividad física en el futuro (Halvari, Skjesol & Bagoien, 2011). Algo parecido se puede observar teniendo en cuenta la motivación desde la teoría metas/logro, según Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar & García-González, (2014) una mayor percepción del clima tarea en los alumnos, aumenta los niveles referentes a la motivación intrínseca, así como una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes.

En un estudio sobre los posibles recursos de actuación para el aumento de la motivación intrínseca en las clases de Educación Física realizado por Moreno-Murcia, Joseph, & Huéscar (2013) se proponen 10 ítems a través de los cuales se facilita el aumento de la motivación intrínseca de los estudiantes, dichas pautas son:

- 1. Transmitir un clima motivacional que implique a la tarea y promover metas orientadas al proceso. Lograr que los estudiantes adquieran la consciencia de la relación que existe entre la práctica intencionada y la obtención de logros.*
- 2. Proponer actividades variadas. Realizar distintos juegos o actividades con el mismo objetivo pero variando la actividad.*
- 3. Promover el reto personal en la tarea propuesta. Tratar de persuadir al estudiante a realizar aquellas tareas que impliquen un desafío. Aumentar la dificultad de las mismas durante el transcurso de la clase y sesiones posteriores en consonancia con el nivel de progresión de los estudiantes. Proponer tareas novedosas que despierten la curiosidad del estudiante.*
- 4. Utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos cooperativos y competitivos.*
- 5. Estructurar la información de la tarea. Utilizar siempre las mismas señales para dar información en el mismo lugar y en actitud de escucha. Utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico.*
- 6. En la explicación de las tareas, ser concretos, hacer referencia a aspectos ya conocidos, dando confianza y valorando la utilidad que tiene dicha actividad para el aprendizaje.*
- 7. Explicar el propósito de la actividad. Dar a conocer lo que se espera obtener de la actividad.*
- 8. Dar a conocer a los participantes los objetivos a conseguir.*
- 9. Proporcionar feed-back de carácter positivo. Indicar con relativa frecuencia las mejoras observadas en la clase.*
- 10. Reforzamiento. Reconocer el progreso individual de los estudiantes. Animarles de forma positiva.*

Por lo tanto, si el profesor sigue las pautas recomendadas, y es capaz de tener motivados a sus alumnos, tendrá mayores posibilidades de conseguir que los alumnos adquieran hábitos de vida activa y saludables al terminar la etapa escolar.

3.3 Educación Emocional

La educación emocional es un proceso educativo que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de los alumnos con el objetivo de capacitarles para la vida y aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005). Es decir, dar recursos a los alumnos para que sean conscientes de las emociones que sienten en cada momento y puedan gestionarlas en función de la situación en la que se encuentran. Cuando hablamos de emoción, hacemos referencia a un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2003).

A partir de la educación emocional se pretenden conseguir una serie de objetivos, que Bisquerra (2005) son:

- ✚ Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- ✚ Identificar las emociones de los demás.
- ✚ Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- ✚ Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- ✚ Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- ✚ Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- ✚ Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- ✚ Aprender a fluir.

Para lograr dichos objetivos, la educación emocional tiene una serie de recursos o elementos, uno de ellos es la competencia emocional, la cual, según Saarni (2000) es la demostración de autoeficacia (capacidad y habilidades que tiene un individuo para lograr los objetivos deseados) al expresar emociones en las transacciones sociales. Esta capacidad de los individuos por regular los fenómenos emocionales, posee una serie de características. Por un lado, encontramos las de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada. Por otro lado encontramos aquellas centradas en la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales,

empatía, captar la comunicación no verbal, etc. (Bisquerra, 2003) Dentro de estas características, Bisquerra (2000) muestra una estructura formada por 5 elementos:

- ✚ Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.
- ✚ Regulación emocional: capacidad de manejar esas emociones captadas a través de la conciencia emocional.
- ✚ Autonomía personal (Autogestión): conjunto de características relacionadas con la autogestión personal de las emociones. Entre ellas se encuentra la automotivación (capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal)
- ✚ Competencia interpersonal: capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas.
- ✚ Habilidades de vida y bienestar: capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables con el objetivo de potenciar el bienestar personal y social.

Aquellos alumnos capaces de entender su estado de ánimo es posible que generen un tipo de regulación motivacional introyectada (Cera, Almagro, Conde, & Sáenz-López, 2015), que, si se junta con otro tipo de motivación más autodeterminada como la motivación intrínseca, provocará que se den consecuencias comportamentales positivas (Boiché, et al., 2008).

3.4 Incompetencia motriz aprendida

Las personas tenemos la necesidad de adaptarnos y/o dominar nuestro entorno de forma eficaz. Cuando esta necesidad es satisfecha, desarrollamos un sentimiento de confianza en nuestras propias capacidades y, en consecuencia, un sentimiento de competencia (Calvo, González, Calle, & Álvarez, 2013). Extrapolado al ámbito motriz vemos como esa necesidad de confianza en nuestras capacidades, hace referencia a la confianza que cada individuo tiene sobre el control de sus movimientos corporales así como la resolución de problemas motrices (Gardner, 1998), esto es conocido como competencia motriz, la cual, según Ruiz (1995) en el contexto de la Educación Física es la forma de actuar de los escolares cuando tratan de solucionar una tarea motriz compleja.

Cuando los escolares no son capaces de resolver dichos problemas motrices de manera eficaz, se comenzará a producir cierto estado de frustración en los adolescentes, y poco a poco serán ellos mismos los que comiencen a pensar en su ineptitud para dicha actividad. Conforme esos pensamientos vayan calando y vayan siendo interiorizados se comienza a formar una visión negativa de las propias capacidades la cual, cuando sea suficientemente sólida se convertirá en el concepto definido como indefensión aprendida (Seligman y Peterson, 1986). Dicha indefensión o incompetencia aprendida en Educación Física, puede llegar a un punto en el que los escolares creen firmemente que son poco o nada competentes en determinadas (algunas o muchas) actividades (Calvo, González, Calle, & Álvarez, 2013), incluso consideren que cualquier esfuerzo que realicen es inútil, hecho que les conducirá a mantener una conducta indiferente y pasiva (Ruiz, 1995). El resultado final es que muchos de estos adolescentes que comienzan con actitudes pasivas, terminen transformándose en objetores de la Educación Física y abandonen por completo la práctica, no solo en su etapa escolar, sino también de cualquier tipo de actividad física o deporte (Barbero, 1989).

Este sentimiento negativo a cerca de sus capacidades motrices puede ser de carácter intrínseco, es decir, que sea el mismo adolescente el que vaya poco a poco mostrando menos confianza en sus capacidades e incrementando sus niveles de frustración hasta llegar al abandono de la práctica, pero también puede ser un sentimiento inculcado o empujado desde el exterior, por los diferentes agentes socializadores, según Stenberg (1990), la opinión negativa de las personas más cercanas al alumno provoca un aumento del sentimiento de incompetencia. En Calvo, González, Calle, & Álvarez (2013) se habla de como esos sentimientos de torpeza y alienación corporal de dichos alumnos objetores de la Educación Física, han sido transmitidos e inculcados a través de la asignatura escolar y del profesorado que, supuestamente, debiera ser el más sensibilizado ante dicho problema. Los alumnos perciben de una forma u otra la concepción que el profesor tiene de ellos y esto puede llevarles a caer en un pesimismo motivado por la falta de esperanza de éxito que el docente ha depositado en los adolescentes lo que provoca que estos no busquen o incluso rehuyan a afrontar los nuevos retos que se les pueda proponer (Pérez, 2000).

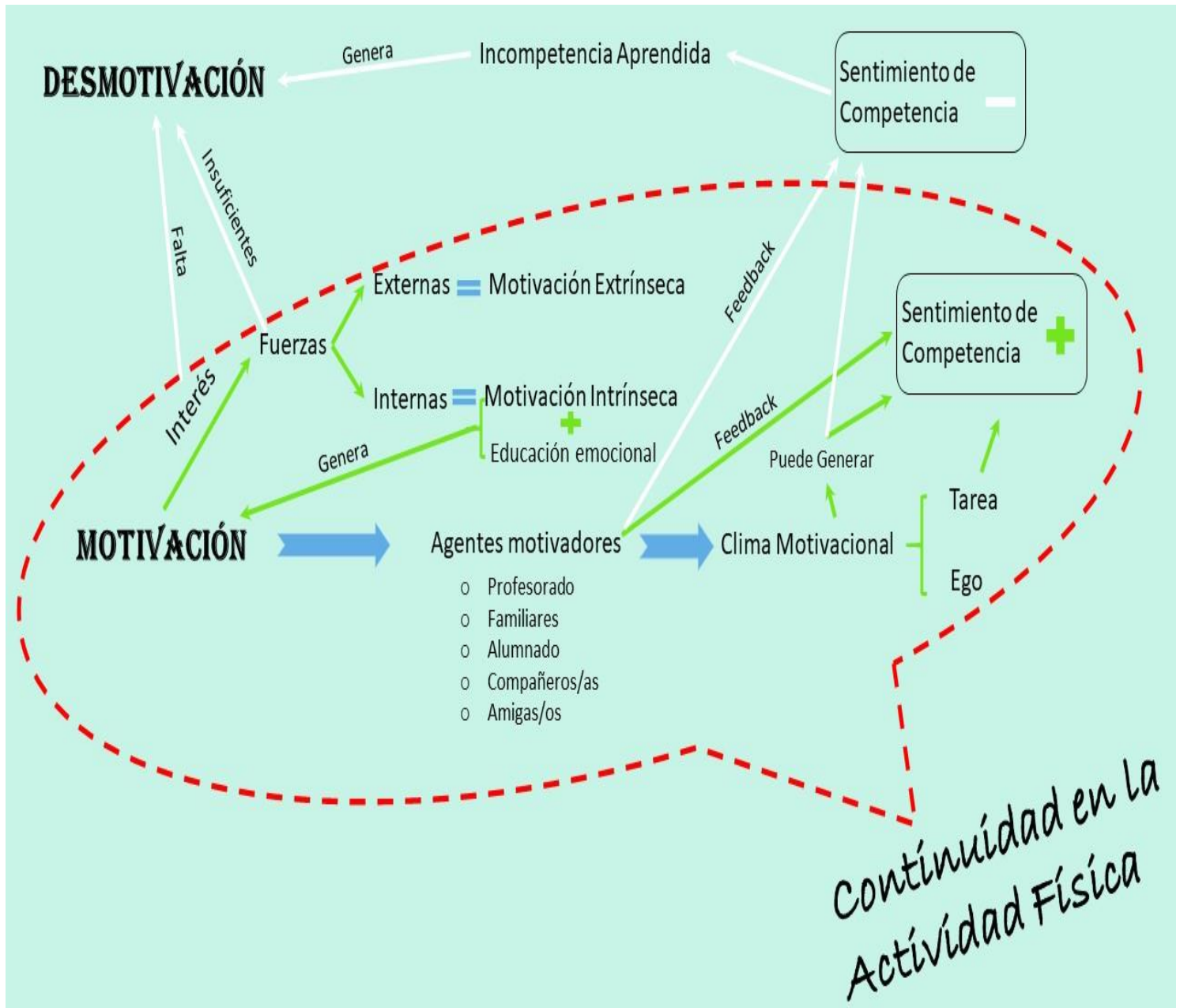
Otro de los agentes socializadores que propician la incompetencia aprendida son los compañeros de clase así como el círculo de iguales de los que se rodea cada adolescente.

Desde este punto de vista podemos observar como la presión de grupo o el feedback que se recibe de este cale en cada uno de los adolescentes, especialmente en aquellos que mayor porcentaje de feedback negativo reciben llegando a crear un complejo o estereotipo que les lleve a interiorizar un pensamiento general de incompetencia el cual les produzca una desmotivación general hacia todas aquellas situaciones motrices complejas así como hacia aquellas que piensen que no se corresponden con su rol (estereotipos). En esta línea, Moreno (2012) habla de los estereotipos de género que han rodeado la Educación Física a lo largo de los años, y de como por ejemplo estos estereotipos han condicionado a las/os adolescentes en la elección de la actividad extraescolar que querían realizar, o de los diferentes roles que dan los docentes a sus alumnos en función del género para las diferentes actividades.

Pérez (2000) en su artículo “Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial”, da una serie de pautas a través de las cuales los docentes pueden frenar, incluso revertir aquellas situaciones de incompetencia aprendida que pudieran sufrir sus alumnos. En el artículo sostiene que la primera medida que debe tomar el docente es aceptar que pueda haber un porcentaje de alumnos que manifieste esta desmotivación aprendida. Una vez sea el profesorado consciente del problema, convendría hacer hincapié en dar el mismo trato a cada uno de los alumnos y no solo a aquellos que más destaquen o los que más se acerquen a su prototipo de alumno ideal. Además, es importante que el profesor preste la misma atención a todos los alumnos siendo empático y creyendo en las posibilidades de todos y cada uno de ellos. Si estos alumnos con tal grado de desmotivación perciben el apoyo y la confianza por parte del profesorado, como el resto de compañeros y comunidad educativa al mismo tiempo que van logrando las diferentes les provocará cierto sentimiento de competencia positivo, lo que posiblemente se podrá ver traducido en la vuelta a la motivación en las clases de Educación Física y la más que probable continuidad por la actividad física y hábitos de vida saludables en el futuro. Por último, finaliza el artículo con una cita que dice:

“Si consideramos a nuestro alumnado de Educación Física tal y como es, es muy probable que actúen tal y como es; pero si lo consideramos tal y como podría llegar a ser, es muy posible que pudieran llegar a serlo”.







Para finalizar el marco teórico del presente trabajo, se muestra un mapa conceptual de elaboración propia en el que se aglutinan de forma esquemática cada uno de los conocimientos desarrollados anteriormente.



4. Relación con las diferentes asignaturas del Máster

En el presente apartado se pretende plasmar la conexión existente entre el tema en torno al cual gira el TFM, ¿Cómo hacer atractiva la Educación Física a aquellos alumnos desmotivados? y una serie de asignaturas del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Educación Física llevado a cabo durante en el curso académico 2018-2019, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del campus de Huesca, perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

Las asignaturas escogidas son aquellas en las que he encontrado algún tipo de relación con el tema principal del trabajo y son:

-  Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física.
-  Diseño curricular de Educación Física.
-  Prácticum II.
-  Prácticum III.
-  Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física.
-  Prevención y Resolución de conflictos.

4.1 Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física.

Esta asignatura me ha aportado mucho tanto para la realización de este trabajo, como para mi futura labor profesional. Por un lado, la asignatura está orientada de tal manera que muestra a los futuros docentes todas las posibilidades que se pueden barajar en cuanto a las metodologías a utilizar, además, fomenta tanto el ejercicio crítico como el inconformismo ya que en ella se plantea continuamente la corrección de las diferentes estrategias motivacionales escogidas, así como la continua evaluación y mejora de las metodologías para conseguir dar una Educación Física de calidad a los adolescentes. Por otro lado, da a conocer cuales son las metodologías de vanguardia, en el ámbito de la Educación Física, con resultados más eficaces en los diferentes estudios realizados y por tanto aquellas que los docentes de Educación Física deberían manejar e implementar en

sus clases. En este sentido, Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar & García-González, (2014) consideran necesaria la continua formación a los futuros profesionales de la Educación Física en cuanto a las metodologías que presentan unos resultados más positivos con el objetivo de que se puedan convertir en agentes promotores de Actividad Física en niños y adolescentes debido a la transferencia existente entre lo vivenciado en las clases de Educación Física y los hábitos de práctica de Actividad Física.

En un trabajo realizado para esta asignatura, relacioné las buenas prácticas que puede usar el docente de Educación Física para fomentar en su alumnado la motivación y asegurar la adquisición de hábitos de Actividad Física en el futuro.

Como conclusión en mi trabajo y siguiendo la bibliografía relacionada pude ver como si el docente de Educación Física es capaz de diseñar sesiones a través de la manipulación de la áreas de TARGET, usando una hibridación del modelo comprensivo y el modelo cooperativo, dando a los alumnos feedback positivo y con cesión de autonomía al alumnado, no solo se conseguirá que los adolescentes de nuestras clases incrementen la motivación para con la asignatura o se vea reducido el clima ego y aumentado el clima tarea, sino que también se observará como esos alumnos se ven en cierto modo más atraídos por la práctica de actividad física y por consecuencia, lo más seguro es que creen un hábito de práctica de actividad física fuera del contexto escolar.

4.2 Prácticum II

La asignatura Prácticum II ha sido de gran utilidad para la realización del presente documento y ha supuesto un gran crecimiento y enriquecimiento personal mostrándome entre otras cosas, cuáles son las funciones de un profesor de Educación Física dentro de un centro escolar y pudiendo comprobar por tanto durante este periodo como dichas funciones no se centran solo en preparar y dar cada una de las sesiones y unidades didácticas a los diferentes cursos siguiendo la programación, sino que van más allá, puesto que como agente socializador y motivador, el docente tiene un rol muy importante.

Por otro lado, al vivenciar las diferentes sesiones con diferentes cursos, he podido ver como una misma sesión puede resultar completamente diferente en función del grupo de adolescentes al que va dirigido, y es ahí donde es más importante saber intervenir de la manera más adecuada, para que independientemente del grupo, todos los alumnos sean capaces de llegar a adquirir todos los conocimientos que tienen a su disposición. Según Cueto & Gómez (2012) aquellos docentes que son capaces de modificar las sesiones en

función del grupo o de la motivación de este, son docentes que presentan una alta percepción de competencia y seguridad sobre la materia que se imparte.

Del mismo modo, he visto estas diferencias de motivación no solo entre cursos o entre clases, sino dentro de la misma clase había diferentes tipos de motivación pudiendo llegarse a apreciar desmotivación en alguno de los casos.

Es por esta asignatura por la que escogí centrar el TFM en este tema, ya que creo que es un problema que la mayoría de docentes se va a encontrar a lo largo de su carrera profesional, y conviene saber las mayores estrategias de actuación posibles.

4.3 Diseño curricular de Educación Física.

La asignatura de Diseño curricular de Educación Física la he relacionado con el presente trabajo, y he visto conveniente incluirla ya que en ella se realiza un repaso y análisis del currículo de Educación Física de Aragón y como trabajarlo y realizar cada una de las unidades didácticas acorde a él.

Si nos centramos en los objetivos del currículo, encontramos como el primero de ellos nos habla de la finalidad de las clases de Educación Física, que no es otra que obtener conocimientos necesarios para incidir en el tema de la salud y ser capaces de llevar una gestión de su vida activa.

“Obj.EF.1. Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud y realizar adecuadamente la gestión de su vida activa.”

Este objetivo es a largo plazo y el docente es responsable de hacer sus sesiones acordes al grupo para conseguir que los alumnos no sean meros reproductores de ejercicios, sino que sean capaces de gestionar sus hábitos y concienciarse de aquellos hábitos saludables que les hagan llevar una vida activa no solo fuera del horario de Educación Física sino también tras terminar el periodo escolar.

Además, el docente como agente educador, está en la obligación de buscar y desarrollar planes de actividad física y salud para que de este modo los escolares puedan percibir los beneficios que la Actividad Física tiene (Cimarro, 2014).

4.4 Prácticum III

A lo largo de esta asignatura práctica, realizada al igual que la asignatura Prácticum II en un Colegio de Zaragoza, he podido vivenciar diferentes momentos y experiencias que me han servido para observar en la práctica aquellas afirmaciones que he podido leer en las diferentes investigaciones.

La Asignatura Prácticum III consiste en realizar un proyecto de innovación en el centro donde se lleva a cabo el periodo de las prácticas del Máster. En mi caso dicho proyecto de innovación fue encaminado a la dinamización de los calentamientos en aquellas actividades realizadas en la piscina exterior a través de una intervención de gamificación tomando como modelo el estudio realizado por Hernando, Arévalo, Mon, Batet, & Catasús (2015) en el que se puede ver como a través de la gamificación, no solo se consigue un aumento de actividad en los alumnos, sino que también se ve aumentada su motivación lo que favorece la adquisición de hábitos saludables. Durante la realización de las diferentes sesiones, pude percibir un aumento de la motivación en aquellos alumnos que mostraban una actitud más pasiva en las actividades previas a la implantación del proyecto.

Por otro lado, la asignatura Prácticum III se encuentra directamente relacionada con la asignatura Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física ya que en ella se plantea como tarea fundamental del docente la innovación para mejorar las distintas prácticas educativas, dicha asignatura aporta una serie de conceptos previos básicos que facilitan el correcto desarrollo e implementación de la asignatura Prácticum III.

4.5 Prevención y resolución de conflictos

Durante el transcurso de esta asignatura, he ido adquiriendo cada vez un mayor número de conocimientos de gran utilidad para mi desarrollo tanto personal como profesional, pero uno destaca por encima del resto ya que se trataba de un concepto completamente desconocido para mí, y que no solo es aplicable en la resolución de conflictos entre compañeros, sino que también se puede aplicar cuando hablamos de bienestar. Dicho concepto es la educación emocional a través de la cual se puede conseguir una correcta gestión de las emociones, y es por ello por lo que existe una estrecha relación con el tema principal del TFM.

Cuando nos referimos al sentimiento de competencia negativo o positivo, los alumnos experimentan emociones, las cuales pueden ser positivas o negativas en función del feedback recibido. Es en ese momento cuando saber interpretar y gestionar correctamente las emociones es importante de cara a la gestión de las diferentes situaciones ya que la motivación son intereses y emociones y hay que experimentarlas y gestionarlas para llegar a la motivación intrínseca lo que provocará un distanciamiento del aburrimiento (Bisquerra, 2005).

5. Supuestos casos prácticos

En este apartado se presentan una serie de casos hipotéticos a través de los cuales se pretende relacionar los conceptos vistos de forma teórica con una serie de casos prácticos con los que el docente de Educación Física se puede encontrar a lo largo de su ejercicio profesional. Debo decir que estos supuestos prácticos se encuentran escritos de forma narrativa a partir de la teoría en un ejercicio personal de intentar entender la teoría a través de casos prácticos y que no son casos que haya vivido a lo largo de las prácticas del Master realizadas en un colegio de Zaragoza.

5.1 Caso 1- Raúl (Fuerzas motivacionales)

Raúl es un adolescente de 15 años con un gran círculo de amigos y que mantiene una buena relación con sus padres y profesores. El problema de Raúl es que durante las sesiones de Educación Física comienza a realizar los diferentes ejercicios con desgana, se sienta cuando piensa que el profesor no le ve, hasta que al final, opta por sentarse definitivamente en un banco a mirar como sus compañeros realizan los ejercicios a pesar de ser consciente que su actitud le perjudica. Lo cierto es que un día, el profesor fue a hablar con él, y después de mucho esfuerzo consiguió que Raúl le confesase que no tiene interés por la actividad física, y que por eso la ve inútil y no la practica. El docente al escuchar las palabras de Raúl, se da cuenta que existe un problema mayor detrás de la actitud pasota del alumno y por ello se pone manos a la obra en busca de una solución que pueda hacer que a Raúl le empiece a interesar la actividad física.

Solución pensada por el profesor

Por un lado, el docente vio necesario hablar con Raúl en algún momento que lo viera solo o en una tutoría para darle a conocer que la actividad física no solo es el momento en el que la estás practicando, es decir, una actividad vacía, sino que su práctica tiene una serie

de consecuencias muy positivas para la salud, y la educación física, es un gran transmisor de esos conocimientos acerca de la actividad física.

Por otro lado, el profesor ha visto la oportunidad de emplear a ese grupo de amigos y familiares para que entre todos ayuden a Raúl en su objetivo de motivarle de cara a las sesiones y por tanto de cara a la actividad física. Para ello el profesor tiene una reunión con padres y amigos exponiéndoles el problema y haciéndoles partícipes de la posible solución. La función para los familiares y el grupo de amigos que había pensado el profesor, es la siguiente: siendo el docente conocedor de la buena relación que Raúl tiene con ellos, que sean estos los que le propongan a Raúl planes que requieran algún tipo de actividad física (senderismo con la excusa de ir de picnic, ir a jugar al Badminton, ir a un pantano a practicar wind surf...) y así de este modo Raúl se iría sintiendo más atraído por estos planes ya que los asociaría a las relaciones con su grupo de amigos o familiares.

En este caso práctico hemos podido ver como cuando un alumno que presenta fuerza extrínseca/intrínseca insuficiente le lleva a la desmotivación. En ese momento el docente se ha dado cuenta de la situación del alumno y ha decidido intervenir, ya que su papel no se centra solo en la enseñanza de fundamentos físicos o técnicos, sino que el docente de Educación Física debe transmitir una serie de valores que hagan que el alumno adopte hábitos de vida activa y saludables (Gil & Ruiz, 2007).

Por otro lado, el docente escoge a los padres y amigos para ayudarle a motivar a Raúl, esta estrategia puede ser crucial ya que en estas edades la labor de los padres es fundamental para la motivación y adscripción a actividades físico-deportivas (Nuviala, Montes, Juan, & Sánchez, 2006).

5.2 Caso 2- Sara (Clima motivacional)

Sara es una chica de 2º de la ESO muy deportista a la que siempre le ha gustado hacer actividad física sea del tipo que sea. El caso es que hace unos días comenzaron los torneos de la unidad didáctica de rugby y Sara se comenzó a comportar de forma extraña en las clases de Educación Física, realizaba los ejercicios con desgana, se enfadaba con sus compañeros, dejaba los partidos a mitad, pedía siempre cambios, aunque no estuviera cansada...

Eva, la profesora de educación física se dio cuenta de ello y comenzó a observar a la alumna con más detalle, hasta que un día que tuvo la oportunidad habló con ella para ver

cómo estaba, si necesitaba ayuda. Le dijo que si tenía cualquier problema se lo podía comentar (con la esperanza de que Sara le dijera algo).




Al cabo de unos días, Sara se acercó a Eva para contarle que desde que habían empezado los torneos, no le gustan las clases ya que hay un equipo muy bueno al que es imposible ganarle y va a conseguir todos los puntos y que entonces da igual jugar que no jugar porque ya sabe que van a perder y su equipo tendrá un 0 y el otro equipo un 10.

Cuando Eva escuchó esto, entendió que algo referente a la organización del torneo no estaba funcionando y estaba consiguiendo justamente lo contrario a lo que en un principio se pretendía que era motivar a los alumnos a través de la competición. La profesora se fue a su casa, pensó donde podía estar el fallo y buscando en la bibliografía encontró un artículo de Ames (1992) y otro similar de Nichols (1989) en el que hablaban de como la orientación de la actividad hacia el resultado final o hacia el proceso de ejecución puede variar la motivación del alumnado, teniendo resultados más positivos aquellas actividades orientadas hacia la tarea.

Eva al leer esto entiende que quizás el error en el planteamiento del torneo está ahí y se pone a trabajar en el cambio del sistema de puntuación para las siguientes sesiones.

Solución pensada por Eva

Además de conseguir tanto con la normativa actual, los equipos podrán conseguir tanto de la siguiente manera:

-  *Si realizan más de 5 pases entre los diferentes miembros del equipo.*
-  *Si consiguen interceptar el balón.*
-  *Si al final del partido la valoración de la grada (equipos que descansan) y la de la profesora de Educación Física coinciden. Se le otorgarán 3 puntos al equipo que más se haya esforzado.*

Eva con estas medidas pretende fomentar la motivación en el proceso del juego, y no el resultado final ya que cuando se orienta la sesión a la tarea baja el sentimiento de frustración y aumenta la motivación de los alumnos (Calvo, Ruano, Castuera, & Gimeno, 2006) (García-González, Sevil-Serrano, Abós, Aelterman, & Haerens, 2019).

5.3 Caso 3- Mario (Competencia motriz)

Mario es un chico de 1º de la ESO, acaba de llegar al instituto por lo que todavía no tiene un círculo de amigos fuerte dentro del centro y además es un poco tímido. El primer día de clase en Educación Física, Martina la profesora ha preparado una serie de juegos de

presentación en los que se incluyen acciones motrices básicas. Mario realiza los juegos, pero no es capaz de realizar algunas de las acciones motrices lo que provoca las risas de algunos de sus compañeros por lo que termina sentándose. Martina, preocupada, tras dejar claro a la clase que no se van a consentir ni tolerar ningún tipo de falta de respeto hacia los compañeros ni hacia ella misma, acude al banco donde Mario se había sentado para hablar con él.

Durante la conversación, Mario se sincera y le cuenta a Martina como siempre ha sido el “torpe de la clase”, y como sus ex compañeros y su ex profesor se encargaban de recordárselo durante las clases de Educación Física y ahora al llegar a un nuevo centro no quiere que eso se repita, aunque él ya sabe que no vale para la actividad física.

Martina, después de hablar con el y animarle un poco, se va al despacho del departamento consternada, preguntándose: ¿Cómo un muchacho de 12 años puede decir que no vale para la actividad física?

La profesora, buscando respuesta a su pregunta e intentando hallar la manera de solucionar el problema encuentra que, el feedback positivo es un agente capaz de cambiar el autoconcepto de los alumnos (Salvador, 2001).

Soluciones pensadas por Martina

En la siguiente sesión Martina comienza su estrategia para con Mario, la docente ha pensado hacer uso del feedback positivo para reforzar aquellas acciones que Mario realice correctamente, y corregir en forma de consejo aquellas que no realice del todo bien. De esta forma Mario no se sentirá violentado, sino que progresivamente irá subiendo su autoestima y esto ayudará a que el resto de acciones le salgan mejor ya que tendrá mayor confianza en sí mismo (Perez, 2000).

5.4 Caso- Rebeca (Educación emocional)

Rebeca se encuentra en la consulta del médico esperando que le den los resultados de la resonancia que le han hecho de la rodilla... Efectivamente como se temía, tiene el menisco roto y le tienen que operar.

Días después de la operación, Rebeca vuelve a clase y se encuentra con un problema, a ella que le encanta hacer deporte, le encanta la Educación Física, no puede realizarla porque tiene la rodilla todavía convaleciente y además no para de repetirse *¿Cómo voy a hacer nada con la rodilla así? Si con 16 años tengo la rodilla peor que una persona de 80.*

Emilio, su profesor de Educación Física con el que tiene una maravillosa relación, le propone realizar las actividades en una silla de ruedas, pero la idea no le convence a Rebeca demasiado y rompe a llorar. Emilio al ver esto la consuela y le dice que no se preocupe que encontrarán una solución.

De vuelta a casa en el autobús, Emilio lee en el periódico algo sobre un concepto que se llama educación emocional, le llama tanto la atención que cuando llega a su casa se pone a investigar un poco sobre el tema.

Leyendo ve que la educación emocional consiste en hacer que el alumno sea consciente de sus emociones y según Bisquerra (2005) a través de esas emociones el alumno es capaz de automotivarse para lograr sus objetivos.

Solución pensada por Emilio

Emilio va a clase y reúne a sus alumnos explicándoles que sería bonito que le escribieran una carta a su compañera ya que está un poco baja de moral y que le animen a usar la silla para que siga disfrutando de la Educación Física de otra manera diferente.

Los compañeros de clase de Rebeca, lo ven una idea genial y así lo hacen, le escriben una carta y se la leen al comienzo de la siguiente clase de Educación Física. Rebeca al escuchar las palabras de sus compañeros, es capaz de sentir la fuerza que estos le mandan y ve que es importante para ellos. A partir de ese momento comienza a ver la silla como una oportunidad y experiencia y no como un impedimento.

6. Valoraciones finales

El presente trabajo ha supuesto para mí un gran crecimiento personal ya que me ha ayudado a organizarme y a ser capaz de ir poco a poco desarrollando un tema tan interesante como necesario en el ámbito de la Educación Física como es la motivación del alumnado. Además, ha supuesto un crecimiento profesional, ya que, como futuro docente de Educación Física, he podido conocer diferentes estrategias y recursos que pueden emplear los docentes para generar motivación y enganchar a los adolescentes a la práctica y disfrute de la actividad física los cuales, según la bibliografía están dando buenos resultados.

Por otro lado, se ha visto como el objetivo principal de la Educación Física escolar es la adquisición de hábitos de vida activa y saludable por parte del alumnado, que estos sean

capaces de gestionar su actividad física fuera del contexto escolar y que disfruten con ella. Para conseguir este objetivo, los docentes pueden emplear una serie de estrategias que están obteniendo buenos resultados en los diferentes estudios realizados. Dichas estrategias a seguir son diversas, y no excluyentes, es decir, se pueden combinar para conseguir el efecto deseado.

Para generar motivación en el alumnado, tienen un papel fundamental los agentes motivadores, estos a su vez pueden usar diferentes estrategias para conseguir el objetivo. Si entendemos que la motivación es un conjunto de intereses que llevan al individuo a realizar las acciones, podemos entender que si los agentes motivadores son capaces de generar actividades que seduzcan y llamen la atención del alumnado, estos se verán más atraídos y motivados por ellas. Al mismo tiempo los agentes motivadores son capaces de generar un sentimiento de competencia en los alumnos a través del feedback que empleen, si este feedback es positivo, es más probable que el sentimiento de competencia sea positivo, lo que se relaciona con una mayor motivación. En esta línea, los agentes motivacionales, más en concreto el profesorado de Educación Física, puede trabajar con el clima motivacional y, si consigue una orientación de las sesiones hacia la tarea, la bibliografía dice que se conseguirá mayores sentimientos de competencia positivos y por lo tanto mayor motivación. Por último, es muy importante que los alumnos sean capaces de reconocer las emociones y sentimientos que perciben en cada momento y actuar en función de la situación en la que se encuentren de la manera más correcta. Por ello, si desde tutorías o en las diferentes sesiones, hacemos uso de la educación emocional, junto con una motivación intrínseca, los alumnos se implicarán de una forma más positiva y serán capaces de automotivarse para alcanzar los objetivos de la asignatura y los suyos propios.

Como conclusión, me gustaría añadir, que a través de los casos hipotéticos se pretende ayudar a la comprensión de algunas de las diferentes situaciones con las que se puede encontrar el profesorado de Educación Física, así como proponer una serie de actuaciones que podría seguir un docente solucionarlas de la manera más beneficiosa para el alumnado. De la misma manera, debo reconocer que no hay una solución específica para cada situación ya que cada persona y cada problema son diferentes y por lo tanto dos situaciones similares, pueden necesitar actuaciones completamente diferentes para ser solucionadas.

7. Bibliografía

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 1, 327-348.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Barbero, J. I. (1989). «La Educación Física, materia escolar socialmente construida». *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, n.º 2, pp. 30-34.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.

Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 688.

Calvo, G. G., González, J. I. B., Calle, N. J. B., & Álvarez, L. M. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista iberoamericana de la educación* 62, 39-57.

Caspersen, C.J., Pereira, M.A., y Curran, K.M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1601-1609.

Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J. L., González González de Mesa, C. & Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45, 97–109

Cera, E.; Almagro, B. J.; Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13.

Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J.F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.

Cimarro, J. (2014). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria en centros de las comarcas del Sur de Córdoba, y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. (Tesis Doctoral: Universidad de Granada).

Díaz del Cueto, M., & Aguado Gómez, R. (2012). Percepción de competencia del profesorado de educación física con experiencia sobre la tarea como recurso didáctico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.

García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., & Cervelló, E. (2006). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apuntes: Educación física y deportes*, 81, 21-28.

García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gil, R. B., & de los Fayos, E. J. G. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7(2), 89-104.

González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104.

Hernando, M. M., Arévalo, C. G., Mon, C. Z., Batet, L. A., & Catasús, M. G. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 71-79.

Luján, J. F. G., & Ferriol, A. G. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *European Journal of Human Movement*, (9), 65-82.

Machargo Salvador, J. (2001). El feedback del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos. *El Guiniguada*.

Moreno, C. C. (2012). Educación física, género e incompetencia aprendida. Un estudio cualitativo. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 33-46.

Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., & Hernández, E. H. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.

Moreno Murcia, J. A., Zomeño Álvarez, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz Pérez, L. M., & Cervelló Gimeno, E. (2013). Percepción de utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, (362), 380-401.

Moreno, J. A., Parra, N., & González-Cutre, D. (2008). Influence of autonomy support, social goals and relatedness on amotivation in physical education classes. *Psicothema*, 20(4), 636-641.

Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Nuviala, A. N., Montes, M. E. G., Juan, F. R., & Sánchez, J. C. J. (2006). El peso de los agentes sociales en la motivación para realizar prácticas físicas organizadas entre el alumnado de 10 a 16 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 53-68.

Peiró-Velert, C., Pérez-Gimeno, E., & Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. Tándem. *Didáctica de la Educación Física*, 40, 28-44.

Pérez, L. M. R. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(60), 21-25.

Pratt, M., Norris, J., Lobelo, F., Roux, L., & Wang, G. (2014). The cost of physical inactivity: moving into the 21st century. *Br J Sports Med*, 48(3), 171-173.

Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective.

Seligman, M. E. y Peterson, C. (1986). «A Learned Helplessness Perspective on Childhood Depression: Theory and Research», en M. Rutter, C. Izard y P. Read (eds.), *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives*, pp. 223-249. Nueva York: Guilford.

Serra Puyal, J.R.; Zaragoza Casterad, J. y Generelo Lanaspá, E. (2014). Influencias de “otros significativos” para la práctica de actividad física en adolescentes / Influences from “other influencers” for physical activity practice in teenagers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 14 (56) pp. 735-753

Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., & García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de las variables motivacionales situacionales en las clases de Educación Física. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.

Sternberg, R. J. (1990). Prototypes of competence and incompetence. *Competence considered*, 117-145.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., López-Liria, R., & Álvarez, J. F. (2019). Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(13), 2295.

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. En G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* 59-83

Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of sport psychology*, 2(1), 389-416.

Van Mechelen, W., Twisk, J.W.R., Post, G.B., Snel, J., y Kemper, H.C.G. (2000). Physical activity of young people: The Amsterdam longitudinal growth and health study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1610-1616.